

広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」第1号 2020 246-255

# タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の 制度的基盤

— 実践研究を中心に —

牧 貴 愛  
(2020年10月5日受理)

Institutional Foundation of Research-based Teacher Education in Thailand  
— Focusing on practitioner research —

Takayoshi Maki

**Abstract:** Practitioner research features highly in Thailand's teacher education policies but its purpose and significance remain less understood among student teachers, teachers, and teacher educators. This paper reports a study on the institutional foundation of research-based teacher education in Thailand. Content analysis of the related laws, regulations, and professional standards revealed that teacher professional standards were revised in 2013 and 2019. Notably, the latest teacher professional standards consolidate existing standards into one standard, thereby reducing the number of standards. Compared to the previous two versions of the professional standards, there is a remarkable increase in the listed competences. Despite these changes in professional standards, improving teaching and learning consistently features as the purpose of practitioner research. By making more explicit the purpose of practitioner research, this study offers the potential to understand how research-based teacher education can be improved at system level.

Key words: Thailand, research-based, pre-service teacher education

キーワード：タイ，研究に基礎を置く，教員養成

## はじめに

質の高い教師を全ての教室に送り出したいという思いは、先進国、途上国を問わず、共通の課題である。PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) や TIMSS (IEA 国際数学・理科教育動向調査) などの国際的な学力調査の影響を受けて、世界各国は、学校教育の質を改善する様々な改革施策を推進しており、教師教育は改革課題の一つとして必ず掲げられる (Akiba 2013)。

世界各国で取り組まれる教師教育改革の動向を精査し、共通して見られる取り組みをまとめた研究によれば、グローバルに展開する教師教育改革の取り組みには、次の8つがある。すなわち教員基準ならびに教員

養成コアカリキュラムの策定、教員養成プログラムの質保証、教職への代替ルートの開設、大学と学校の連携強化、教員の継続的職能成長、とくに途上国に見られる教科内容に関する知識の強調、そして小論で取り上げる「研究に基礎を置く (research-based)」教員養成である (Kosnik, Beck & Goodwin 2016)。翻って、我が国の教師教育改革に目を移すと「学び続ける教員」の育成を目指して、上述の8つの潮流のほとんどについて、一定程度、研究がなされている<sup>(1)</sup>。

小論のテーマである「研究に基礎を置く」教員養成に関する研究は、フィンランドを事例として、教員養成カリキュラムや、その鍵概念である「教育学的思考」について、関連資料の分析や現地での聞き取り調

査をもとに紹介されてきた（小柳2007, 隼瀬2010, 隼瀬2011, 隼瀬2014, 國崎2014）。これらの先行研究からは「研究に基礎を置く」教員養成では、教職を志す学生が、学術的な文献を読んだり、論文を執筆したりすることを通して、自らの思考を鍛え、教育実践を改善することが目指されていることがわかる。このことは、石井（2014）が、我が国の教師教育の高度化の文脈で「学問する教師」の養成として「大学における教員養成」原則を踏まえて、卒論・卒研や修士論文といった研究活動の経験を教育実践へと繋ぐ学修機会の保障の重要性、必要性を論じたことと通じている。

海外の研究者による関連の先行研究としては、ノルウェー（Afdal & Spernes 2018）、フィンランド（Puustinen, Santti & Koski 2018）、オランダとオーストラリア（van Katwijk, Berry, Jansen & van Veen 2019）、タイ（Faikhamta & Clarke 2015; Faikhamta & Clarke 2019）を事例とするものがある。ノルウェー、フィンランドの事例では「研究に基礎を置く」教員養成に対する学生や教師教育者の肯定的、否定的な評価が定性、定量的な研究方法のいずれかを用いて明らかにされている。オランダとオーストラリアの二国間比較研究では質問紙調査とフォーカスグループインタビューにより概ね肯定的な評価がなされていることが明らかにされている。ただし、卒業後、実践的な研究を継続する者は少数にとどまることも明らかにされている。

タイの事例では「研究に基礎を置く」教員養成の中核的活動である1年間の教育実習期間中に、学生が取り組むアクション・リサーチの促進、阻害要因を解明した研究（Faikhamta & Clarke 2015）や、教育実習校の教員が、教育実習生（学生）のアクション・リサーチの指導にあたる際のモチベーションや直面する課題を明らかにした研究（Faikhamta & Clarke 2019）がある。また、筆者自身、タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成について、概説書で紹介したことはあるが、その中核をなすアクション・リサーチ（以下、小論では実践研究と表記）について深く掘り下げたことはない（牧2018a, 牧2020）。

タイの教員養成制度については、上述のタイ人研究者による理科教員養成に焦点を合わせた総説（Faikhamta, Kesting, Tanak & Chamrat 2018）ならびに堀内孜氏による一連の研究（堀内2009, 堀内2017）があるものの「研究に基礎を置く」教員養成の観点から論じたものではない。

2018年12月、タイの教員養成に関して大きな変化が生じた。2019年8月入学者から、2004年から15年余り継続してきた5年課程の教員養成から4年課程へと短

縮されることになったのである（新原2019）<sup>(2)</sup>。これに伴い、教員養成カリキュラムの内容を規定する教育専門職基準は改定され、2019年3月に官報告示された。管見の限り、この新しい教育専門職基準については、国内外の先行研究では取り上げられていない。

以上を踏まえて、小論では、「教育の地域研究」（牧2018b）の立ち位置から、筆者が主たるフィールドとするタイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の制度的基盤、言い換えれば、関連する法規や2019年に制定された新しい教育専門職基準の内容について、とくに、実践研究に着目しながら整理する。こうした制度的基盤についての基礎資料の作成は、先行研究で明らかにされた実践研究の促進、阻害要因や教育実習校の教員が直面する課題といった知見を制度的な改善へと結びつける上で必要であると考えられる。

## 1. 先行研究の検討

本節では、タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の制度的基盤の整理に先立って、先述した実践研究の促進、阻害要因を解明した研究（Faikhamta & Clarke 2015）、教育実習校の教員が実習生を指導する際に直面した課題を明らかにした研究（Faikhamta & Clarke 2019）、そしてタイにおける理科教員養成を概観した総説（Faikhamata, Ketsing, Tanak & Chamrat 2018）の3篇について検討し、「研究に基礎を置く」教員養成の課題を整理する。

### (1) 実践研究の促進・阻害要因

ファイカムタとクラーク（Faikhamta & Clarke 2015）は、「研究に基礎を置く」教員養成の一環として、教育実習時に取り組む実践研究の促進、阻害要因を解明している。同研究は、カセサート大学教育学部理科教員養成課程の23名の学生を対象とするフォーカスグループインタビューと教育実習日誌の内容分析により、大学教員と教育実習校の教員の指導や教育実習の中間に行われるセミナーでの意見交換が、実践研究への学生の取り組みを促進すること。他方で、阻害要因として、（i）学生にとって実践研究は大学から与えられた課題のひとつであり、どのように教育実践の改善に繋がるかイメージを持つことができていないこと。（ii）学生は定量的な研究こそが研究といった研究に対する固定化された理解を持っていること。（iii）学生は研究に用いるツールの妥当性や得られたデータの信憑性についての不安を抱えていること。（iv）学生は教壇実習と実践研究を両立させることに時間的な余裕のなさを感じていること、が明らかにされている。

## (2) 教育実習校の教員が抱える課題

ファイカムタとクラーク (Faikhamta & Clarke 2019) は、171名の教育実習校の教員を対象とした質問紙調査により、教育実習生の指導にあたる際のモチベーションと課題について明らかにしている。同研究によれば、教育実習校の教員にとって、未来の教員を育てることは我々の社会的責任であると感じていること、学生が学んで育って行く姿をみること、メンタリングを通して教育実習生が理論と実践を結びつけることができていることが強いモチベーションになっている。

他方で、(i) 教育実習校の教員や大学側の指導教員の選出過程が不明瞭であること。(ii) 教育実習生からのフィードバックが不足していること。(iii) 本務の傍ら学生の指導に注力することが難しいこと。(iv) 学校管理職からのフィードバックがないこと。(v) 教育実習前に大学で何を学んできたかについての情報が少ないこと。(vi) 教育実習の最初から最後まで一貫性のある評価を行うことが難しいこと。(vii) 教育実習生からどのようなことを期待されているかわからないこと。(viii) 教育実習生の自己評価がないことなどの課題を抱えていることが明らかにされている。

## (3) 理科教員養成をめぐる課題

ファイカムタ他 (Faikhamta, Kesting, Tanak & Chamrat 2018) は、後述する1999年に制定された「国家教育法」により、タイの教員養成に大きな変化

が生じたとし、主に著者らによる研究を参照しながら、教育専門職免許制度、教員養成カリキュラム、教育実習について概観し「授業を想定した教材の知識 (pedagogical content knowledge : PCK)」の観点から、5つの課題をまとめている。すなわち (i) タイの教員養成カリキュラムは、教育専門職免許状を所掌する教員・教育職員審議会による課程認定に加えて高等教育局 (2019年5月官報告示以降は、高等教育・科学・研究・革新省) による認証評価により、二重に縛られていること。しかしながら、PCKは課程認定の基準では触れられておらず、認証評価基準と整合性がとれていないこと。(ii) 理科教員養成は、初等教育段階の理科や中等教育段階の化学、生物、物理といった教科に特化しており、今後求められるSTEM教育などに対応するための学際性が必要であること。(iii) 教育専門職基準は、個人としての教師、いわば「個業」が想定されていることや、教科内容、とくにPCKが想定されていないこと。(iv) 教師教育者 (大学教員) は学校教員としての実務経験がない場合が多く、養成課程での講義は一方通行、暗記中心のものもあり改善が必要であること。(v) 教育実習期間中の実践研究の改善が必要であること。教育実習校の教員と大学側の指導教員の実践研究についての理解の促進や、学校と大学の指導教員間の連携が必要であること、である。

以上の先行研究で明らかにされた「研究に基礎を置く」教員養成の課題を対照したものが次の表1である。

表1 タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の諸課題

Faikhamta & Clarke 2015	Faikhamta & Clarke 2019	Faikhamta, Kesting, Tanak & Chamrat 2018
(i) 学生にとって実践研究は大学から与えられた課題のひとつであり、どのように教育実践の改善に繋がるかイメージを持つことができていないこと。 (ii) 学生は定量的な研究こそが研究といった研究に対する固定化された理解を持っていること。 (iii) 学生は研究に用いるツールの妥当性や得られたデータの信憑性についての不安を抱えていること。 (iv) 学生は教壇実習と実践研究を両立させることに時間的な余裕のなさを感じていること。	(i) 教育実習校の教員や大学側の指導教員の選出過程が不明瞭であること。 (ii) 教育実習生からのフィードバックが不足していること。 (iii) 本務の傍ら学生の指導に注力することが難しいこと。 (iv) 学校管理職からのフィードバックがないこと。 (v) 教育実習前に大学で何を学んできたかについての情報が少ないこと。 (vi) 教育実習の最初から最後まで一貫性のある評価を行うことが難しいこと。 (vii) 教育実習生からどのようなことを期待されているかわからないこと。 (viii) 教育実習生の自己評価がないこと。	(i) 教員・教育職員審議会による課程認定基準と高等教育局 (現 高等教育・科学・研究・革新省) による認証評価基準の整合性がとれていないこと。 (ii) 現行の理科教員養成は、教科に特化しており、今後求められるSTEM教育などに対応するための学際性が必要であること。 (iii) 教育専門職基準は、個人としての教師が想定されていることや、教科内容 (PCK) が想定されていないこと。 (iv) 教師教育者 (大学教員) は学校教員としての実務経験がない場合が多く、講義は一方通行、暗記中心のものもあり改善が必要であること。 (v) 教育実習校の教員と大学側の指導教員の実践研究についての理解の促進や、学校と大学の指導教員間の連携が必要であること。

出典：筆者作成。

表1を手がかりに、タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成をめぐる課題を整理すると、次の5つに集約できるように思われる。

第一に、教育実習生（学生）、教育実習校の指導教員、大学側の指導教員といった関係者の実践研究についての理解の改善が必要であること。

第二に、第一点目と関連して、とくに、教育実習生（学生）の実践研究に対する理解を改める必要があること。なぜなら、定量的でなければならないといった固定化された理解は、研究ツールの妥当性、得られたデータの信憑性をめぐる不安とも関連していると考えることができるからである。

第三に、教育実習校の指導教員を対象として「研究に基礎を置く」教員養成プログラムの講義内容や、教育実習の評価のあり方、教育実習指導や実践研究の取り組みにおける期待される役割などについてのガイダンスが必要であること。

第四に、課程認定と認証評価の基準間の整合性を図ることである。これは、タイ教育省の内局間における連絡・調整が不十分という積年の課題を反映している。

第五に、教師教育者（大学教員）の授業改善である。教師教育者は、研究を主たる職務とする大学教員が担っていることが多く、その講義はいわゆる一方通行的なものになるのは想像に難くない。また、タイにおける教師の社会的地位を考慮すると、近年提唱されるアクティブ・ラーニングのような授業形態を採ることは容易ではない。しかしながら、タイの大学教員も世代交代が進んでおり、先に挙げたファイカムタらは若い世代であり、今後、教師教育者の授業改善は進んで行くものと思われる。

## 2. 「研究に基礎を置く」教員養成の法的基盤

### (1) 教師教育改革の全体像<sup>(3)</sup>

1970年代の学生運動に端を発する民主的な国家形成の動きは、1997年に、憲法史上、最も民主的であると言われる「タイ王国憲法（1997年版）」の制定に結実した。同憲法は、教育関連規定を多く含むことから「教育に重きを置いた憲法」（Kaewdang 2000）とも評される。同憲法第81条の規定を受けて、1999年に、日本の「教育基本法」に相当する「国家教育法」が制定された。同法は、全9章78条から構成され、教育の目的と原則（第1章）を中心として、教育の義務と権利（第2章）、教育制度（第3章）、教授学習の改善（第4章）、教育の管理・運営（第5章）、教育の基準と質の保証（第6章）、教員・大学教員・教育職員（第7章）、教育資

源と教育投資（第8章）、教育テクノロジー（第9章）といった各改革施策の根拠となる規定が配置されている。とりわけ、教師中心的な授業から学習者中心的な教授学習への転換を図る学習改革は、教育改革の中核的な施策として位置づけられている（ONEC 2001）。

小論が対象とする教師教育は、この学習改革を支える最重要施策として位置づけられている。教師教育に関する規定は教員・大学教員・教育職員（第7章）ならびに教育の基準と教育の質の保証（第6章）の2章を割いて盛り込まれている。これらの規定の中で、教員養成に関わるものは、教育専門職免許制度の創設、その実施主体として教員・教育職員審議会の設置を定めた規定（第7章第53条）である。2003年、同規定に基づき、教育専門職の福利厚生の上および教育専門職免許制度について規定し、その実施主体として教員・教育職員審議会の設置を定めた「仏暦2546（西暦2003）年 教員・教育職員審議会法」が制定された（牧2012a, 牧2012b, 牧2014）。

これにより、従来の教員資格制度に代わるものとして、教育専門職免許制度が創設されるとともに、同法第49条の規定を受けて、2005年9月5日に「仏暦2548（西暦2005）年 教育専門職基準ならびに倫理規程に関するタイ教員・教育職員審議会規則」が制定された。同規則は「第1章 教育専門職としての知識・経験の基準」「第2章 職務遂行基準」「第3章 倫理規程」の全3章22項から構成されており、教員、学校管理職、教育地区行政官ならびに視学官は「教育専門職基準ならびに倫理規程」の遵守を求められることになった（牧2012a, 牧2012b, 牧2014）。

### (2) 「研究に基礎を置く」教員養成の関連規定

タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の根本は「国家教育法」第30条にある。同条文は「教育機関は、教育段階に相応しい効果的な教授学習過程の開発のための教員の研究活動を促進すること」<sup>(4)</sup>と定めている。同規定を根拠として、教員養成はもちろんのこと、教員研修や教員人事に関わる教員評価など教師教育の施策全体に実践研究に関する指針や基準が盛り込まれている（牧2020）。

教育専門職基準は、先述の規則に基づく告示（Prakat）として、2005年に初めて制定された後、2013年、2019年に改定されている。小論の引用・参考文献（タイ語）に示した通り、教育専門職基準を定める告示の名称には若干のバラツキが見られるが、小論では、これらの告示が定める知識・経験の基準、コンピテンシーを総称して教育専門職基準と呼ぶ。表2は、2005年、2013年、2019年の全3版の基準を訳出し、対照したものである。



表2 教育専門職としての教員の知識・経験の基準の対照表

	2005年版	2013年版	2019年版
知 識			
基準1	教員のための言語とテクノロジー	教員としての心構え	世界、社会の変化と「足るを知る経済」
基準2	カリキュラム開発	教育哲学	発達心理、教育心理、教育相談、学習者の能力開発
基準3	学習経営	言語と文化	教科内容、カリキュラム、教授法、学習指導におけるデジタル・テクノロジー
基準4	教員のための心理学	教員のための心理学	学習成果の測定・評価、問題解決と学習者の発達を促すための研究
基準5	教育測定・評価	カリキュラム	タイ語の運用、コミュニケーションのための英語の運用、教育のためのデジタル・テクノロジーの活用
基準6	学級経営	学習・学級経営	教育の質保証の設計と実施
基準7	教育学研究	学習改善のための研究	
基準8	教育イノベーションとIT	教育イノベーションとIT	
基準9	教員としての心構え	学習成果の測定・評価	
基準10		教育の質保証	
基準11		道德・倫理・倫理規程	
経 験			
基準1	教職体験	教職体験	教職体験
基準2	教育実習	教育実習	教育実習

出典：牧（2014）ならびに教育専門職基準（タイ語）各年版に基づき筆者作成。

表2から基準に見られる特徴的な変化として2点指摘しうる。

第一に、2005年版と2013年版を比べると、2005年版では9基準であったものが、2013年には11基準へと増加していること。2013年版では、教育の質保証、教育哲学、道德・倫理・倫理規程の3つが加えられ、学習経営が、学習・学級経営に統合されている。教育哲学が新たに加えられたり、教員としての心構えが筆頭基準として示されたりしていることは、同基準の改定に関わった高等教育、教師教育の専門家であるパイトゥーン・シンララット（Paitoon Sinlarat）氏の影響があると推察できる。同氏は、基準改定の前年に『教育哲学入門』を刊行している。

第二に、2013年版と2019年版を比べると、11基準から6基準へと基準数が減少していること。これは、教員としての心構え、教育哲学、道德・倫理・倫理規程の3基準が削除されたこと。また、従来独立した一つの基準であったいくつかが含まれていることによる。カリキュラムと学習・学級経営は基準3、学習成果の測定・評価と学習改善のための研究は基準4、言語と文化、教育イノベーションとITは基準5として括られている。

基準1の世界、社会の変化と「足るを知る経済」は新しく加えられたものである。これは、5年課程から4年課程への短縮の理由として語られた変化のめまぐるしい社会を反映したものであり、「足るを知る経済」は前国王が提唱したものである。また、基準3と基準5に見られる「デジタル・テクノロジー」も新しく加えられたものである。これはイノベーション主導型の経済社会を目指す「タイランド4.0」<sup>(5)</sup>と呼ばれる将来ビジョンを反映していると考えられる。なお、教育の質の保証は、基準6として従来通り独立している。教員のための心理学は基準2となり、発達心理、教育相談などに細分化されている。小論の対象である実践研究については、継続的に盛り込まれている。また、経験に関する基準には変化は見られない。

### 3. 教育専門職基準にみる実践研究

#### (1) 教育専門職の知識基準にみる実践研究

本節では、教育専門職基準全3版（2005年版、2013年版、2019年版）に盛り込まれた実践研究に関連する基準の具体的内容について紹介する。表2に示すように教育専門職基準は、教員養成カリキュラムの講義・

表3 教育専門職の知識基準に盛り込まれた実践研究に関する主要な知識とコンピテンシー

	2005年版	2013年版	2019年版
主要な知識	①研究に関する理論 ②研究の諸モデル ③研究の設計 ④研究のプロセス ⑤研究のための統計 ⑥実践研究 ⑦研究演習 ⑧研究成果の発表 ⑨学習管理プロセスの改善に資する調査研究の精査 ⑩問題解決への研究プロセスの応用 ⑪研究プロジェクトの提案	①研究の原則・指針・規則 ②学習改善のための研究の活用と研究成果の産出	①問題解決と学習者の発達を促すための研究
コンピテンシー	①教授学習に研究成果を活用することができる。 ②学習者の発達を促したり、教授学習を改善したりするための研究を行うことができる。	①教授学習に研究成果を活用することができる。 ②教授学習の改善や学習者の発達を促すための研究を行うことができる。	①研究成果を取捨選択して学習指導に活用することができる。 ②教授学習の改善や学習者の発達を促すための研究を行うことができる。

出典：牧（2014）ならびに教育専門職基準（タイ語）各年版に基づき筆者作成。

演習に盛り込まれるべき「知識」に関する基準と教職体験、教育実習に含まれるべき「経験」に関する基準の2つから構成される。また、基準ごとに、主要な知識（sara khwamru）とコンピテンシー（samathana）が定められている。

次の表3は、先に見た教育専門職基準に盛り込まれた知識基準のうち、実践研究に関連する基準、すなわち2005年版では「教育学研究」、2013年版では「学習改善のための研究」、2019年版では「問題解決と学習者の発達を促すため研究」の主要な知識とコンピテンシーを訳出して示したものである。

表3からは、主要な知識として明示される内容が、2005年版に比べると、2013年版、2019年版では、大幅に削減されていることがわかる。他方で、コンピテンシーについては、研究成果の活用と学習者の発達を促すための研究、問題解決のための研究の遂行が継続して掲げられており、大きな変化はみられない。

2005年版では、研究に関する理論、研究のモデル、統計など、いわゆる学術的な研究を遂行するために必要な知識が列挙されている。このことは、小論の第1節で整理した先行研究（Faikhamta & Clarke 2015）の中で、実践研究は定量的なもので、ツールの妥当性やデータの信憑性が大事であるといった偏った理解を与えてしまう原因になったと考えることができる。

筆者が、教育専門職基準の策定に関わるタイ教員・

教育職員審議会の関係者と意見交換を行った際にも、当初想定していた実践研究ではなく、アカデミックな研究が行われている。タイ教員・教育職員審議会と教員養成に携わる大学教員の間で、実践研究についての理解、認識に齟齬がみられる、という指摘があった（筆者フィールドノーツ、2015年3月5日）。

大学教員の実践研究に対する理解を改善する必要性についても、小論の冒頭で整理した先行研究（Faikhamta, Kesting, Tanak & Chamrat 2018）が指摘するところである。

## (2) 教育専門職の経験基準にみる実践研究

実践研究は、学生が教育実習期間中に取り組むことが求められるものである。そのため、教職体験、教育実習の内容について定める経験基準についても、先述の知識基準と同様に整理が必要であろう。教職体験、教育実習の基準に盛り込まれた主要な内容とコンピテンシーを訳出したものが表4である。

なお、2019年版については、主要な内容ごとに、コンピテンシーが定められている。紙幅の関係で、実践研究が盛り込まれている②学習指導にかかるコンピテンシーのみ示している。表に示さなかった主要な内容ごとのコンピテンシーは、それぞれ①教員としての職責遂行が4項目、③保護者と地域住民との連携が4項目、教員倫理規程に沿った職務遂行が1項目、定められている。

表4 教育専門職の経験基準に盛り込まれた主要な内容とコンピテンシー

	2005年版	2013年版	2019年版
教職体験 主要内容	①もてる全ての知識を統合して実習に臨む。 ②観察、聞き取り及び情報をまとめて、学習者の教育計画の立案に取り組み報告する。 ③学校と連携し、カリキュラムの開発、改善及び実施に取り組む。 ④学校と連携し、教育指導案作成に取り組む。 ⑤学校内における協働を通して学習活動の運営に取り組む。 ⑥学術的なプロジェクトを立案して取り組む。	①観察実習 ②自己調整学習を促す学習計画の作成 ③模擬授業と教壇実習 ④試験作成ならびに評価ツールの作成 ⑤試験の採点、評点の付与、成績評価 ⑥実技試験の実施と評価 ⑦学習者の問題解決のための研究 ⑧教師としての心構えの涵養	①教員としての職責の遂行 ②学習指導 ③保護者と地域住民との連携 ④教員倫理規程に沿った職務遂行
教職体験 コンピテンシー	①学習者の違いを知り、分けることができる。 ②学習指導案を作成することができる。 ③学習指導案の作成、学習指導、評価、改善までの一連の学習指導に取り組むことができる。 ④学術的なプロジェクトを立案して取り組むことができる。	①多様な学習指導を想定して学習指導案を作成することができる。 ②授業を行い、試験を作成し、学習成果の測定・評価を行うことができる。	①学校別カリキュラムの開発・向上に参画することができる。 ②思考力を高め、イノベーターシップを育て、学びに幸せを見いだすよう学習者の能力や興味に応じた学習指導案を作成し、学習指導を行うことができる。 ③体系的に、学習者を個別にみとり、支援、開発し、学習者の質の向上に関する報告書を作成することができる。 ④学習者の学習に資するよう研究を行ったり、イノベーションを生み出したり、テクノロジーを活用したりできる。 ⑤創造的にチームとして職務を遂行したり、教員の専門性開発に資する活動に参加したりすることができる。 ⑥教材を活用するとともに、学習成果を測定・評価することができる。 ⑦教科内容（知識）と教授法を統合することができる。 ⑧学習の雰囲気作りのための活動を計画・実施することができる。
教育実習 主要内容	①もてる全ての知識を統合して実習に臨む。 ②学習者に重きを置いた学習計画の作成 ③学習過程の運営 ④学習に適した教材の選定、作成、および開発 ⑤学習運営における技術と戦略の活用	①専門とする教科の教壇実習 ②教育測定・評価ならびに評価結果の活用 ③学習者の発達を促すための研究 ④教育セミナーにおける意見交換	同上

	⑥学習成果の測定及び評価 ⑦学習者の発達を促すための実践研究の実施 ⑧学習運営及び学習者の質向上のための評価結果の活用 ⑨学習成果の記録及び報告 ⑩教育に関するセミナー		
教育実習 コンピテンシー	①専門教科の学習指導ができる。 ②学習者の潜在能力に適した学習指導の評価、改善及び向上に取り組むことができる。 ③学習者の発達を促すための実践研究を行うことができる。 ④学習指導の成果及び学習者の発達について報告書を作成することができる。	①専門とする教科の学習指導ができる。 ②学習者の発達を促すための評価・改善、研究を行うことができる。 ③その他の校務分掌を遂行することができる。	同上

出典：牧（2014）ならびに教育専門職基準（タイ語）各年版に基づき筆者作成。

表4からは、2005年版、2013年版では、教職体験、教育実習、それぞれ別々に主要内容が定められていたが、2019年版では、教職体験、教育実習に共通の主要内容が定められていることがわかる。

教職体験の主要内容のうち実践研究に関わるものは、2005年版では②観察、聞き取り及び情報をまとめて、学習者の教育計画の立案に取り組み報告すること、⑥学術的なプロジェクトを立案して取り組むこと、の2つが該当する。2013年版では⑦の学習者の問題解決のための研究のみが該当する。

教育実習の主要内容のうち実践研究に関わるものは、2005年版では⑦学習者の発達を促すための実践研究の実施、2013年版では③学習者の発達を促すための研究が該当する。なお、2019年版は大括りになっているため主要内容の文言から判断することはできないが、②学習指導の中に含まれている。

コンピテンシーについては、2005年版、2013年版に比べて、2019年版は大幅に増加していることをまず指摘しよう。教職体験のコンピテンシーのうち実践研究に関わるものとしては、2005年版では④の学術的なプロジェクトを立案して取り組むことができる、が該当する。2013年版ではコンピテンシーとしては明示されていない。

教育実習のコンピテンシーのうち実践研究に関わるものとしては、2005年版では③学習者の発達を促すための実践研究を行うことができる、が該当する。2013年版では、②学習者の発達を促すための評価・改善、研究を行うことができる、が該当する。2019年版では

④学習者の学習に資するよう研究を行ったり、イノベーションを生み出したり、テクノロジーを活用したりできる、が該当する。

## おわりに

小論では、タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の制度的基盤について、関係法規、とくに、教育専門職基準に盛り込まれた実践研究に関わる内容について確認した。小論の各節を俯瞰し、タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の制度的基盤にみられる特徴として次の2点を指摘しておこう。

まず、タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の制度的基盤は、1999年に制定された「国家教育法」ならびに同法に基づき制定された法規ならびに教育専門職基準にあること。また、教育専門職基準は、2005年に初めて制定され、2013年、2019年に改定されているが、一貫して、実践研究に関わる基準が盛り込まれていること。

次に、2019年版の教育専門職基準では、2005年版、2013年版では、一つの独立した基準だったものが大括りされるかたちに変化していた。とくに、教員養成課程の総仕上げにあたる教職体験、教育実習の基準は①教員としての職責の遂行、②学習指導、③保護者と地域住民との連携、④教員倫理規程に沿った職務遂行の4つに括られている。一見すると基準数が減少し、簡素化されたようにも見えるが、従来に比べて多くのコンピテンシーが定められていることが確認できた。ま



た、②学習指導の下位項目として実践研究が盛り込まれたことは、先行研究によって指摘された実践研究の目的や意義などについての学生、教育実習校の教員、大学教員の理解の改善に繋がるものであると言える。

今後は、教員・教育職員審議会の課程認定基準と高等教育・科学・研究・革新省の認証評価基準や、教員養成カリキュラムの具体的内容について検討を進めたい。

## 【註】

- (1) たとえば、日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017年。同ハンドブックには「教職専門職基準」「教員養成カリキュラム改革」「教師教育の質保証と認証評価」などの項目が設けられている。
- (2) 5年課程から4年課程への短縮は、ティラギアット (Teerakiat Jareonsettasin) 前教育大臣の下で決定された。タイ教育省関係者に対する筆者の聞き取り調査によれば、会議の席上で、ティラギアット教育大臣 (当時) から4年課程への短縮について「社会の変化が激しい中、なぜ5年もの年月をかけて教員を養成するのか、短期間で養成はできないのか」といった発言があったという (筆者フィールドノート、2019年7月25日)。
- (3) 本項の内容は、牧 (2012a)、牧 (2012b)、牧 (2014) の内容を簡略化したものである。
- (4) 「国家教育法」の日本語訳は、村田翼夫他 (2000) ならびに平田利文 (2004) を参照して、筆者訳出。
- (5) タイランド4.0については、差し当たって大泉 (2017) を参照。

## 【引用・参考文献】

### (タイ語)

- Kaewdang, R. (2543) *Rathathananun kap kansueksa khong chati*. Kurungtep: Samnakngan khanakamakan kansueksa haeng chati. (ルン・ゲオデーナ『タイ王国憲法と教育』国家教育委員会事務局、2000年)
- Prakat khanakamakan khurusapha rueang sara khwamru samathana khong phuprakop wichachipkhru phuborihansathansueksa lae phuborihankansueksa tam matrathan khwamru lae prasopkan wichachip Pho. So. 2548. (「仏暦2548 (西暦2005) 年 教員・学校管理職・教育行政官の主要な知識とコンピテンシーに関するタイ教員・教育職員審議会告示」)
- Prakat khanakamakan khurusapha rueang railaiat khong matrathan khwamru lae prasopkan wichachipkhru tam khobangkaph khurusapha waduai matrathan wichachip (chabap thi 4) Pho. So. 2562. (「仏暦2562 (西暦2019) 年 教員の知識・経験基準の詳細に関するタイ教員・教育職員審議会告示」)
- (英語)
- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215-228.
- Akiba, M. (Ed.). (2013). *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. Bradford: Emerald.
- Faikhanta, C., & Clarke, A. (2015). Thai pre-service science teachers engaging action research during their fifth year internship. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(2), 259-273.
- Faikhanta, C., Ketsing, J., Tanak, A., & Chamrat, S. (2018). Science teacher education in Thailand: a challenging journey. *Asia-Pacific Science Education*, 4(1), 1-18.
- Faikhanta, C., & Clarke, A. (2019). Thai cooperating teachers' motivations and challenges in supervising student teachers during their internship program. *Kasetsart journal of social sciences*, 40, 567-573.
- Kosnik, C., Beck, C., & Goodwin, A. L. (2016). Reform efforts in teacher education. In *International handbook of teacher education* (pp.267-308). Springer, Singapore.
- Office of National Education Commission (ONEC). (2001). *Learning Reform: A Learner-Centred Approach*. Bangkok: Watana Panit Printing & Publishing Company Ltd.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based

- profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179.
- van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & van Veen, K. (2019). "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102868.
- (日本語)
- 石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討(特集 教師教育の“高度化”を考える)」『日本教師教育学会年報』第23号, 2014年, 20~29頁。
- 大泉啓一郎「『タイランド4.0』とは何か(前編)―高成長路線に舵を切るタイ―」『Rim: 環太平洋ビジネス情報』Vol.17, No.66, 2017年, 91~103頁。
- 小柳和喜雄「フィンランドにおける教師教育改革の背景と現状, 及びその特徴の明確化に関する研究―教職大学院のカリキュラム構築への示唆―」『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』56巻1号, 2007年, 193~203頁。
- 國崎大恩「第3節 フィンランドにおける教師教育の機制」名須川知子・渡邊隆信編, 兵庫教育大学教員養成カリキュラム改革委員会著『教員養成と研修の高度化―教師教育カリキュラムモデルの開発に向けて―』ジアース教育新社, 2014年, 84~101頁。
- 新原卓「タイの教育制度概観と新大学入試制度」2019年, 日本学術振興会海外学術動向ポータルサイト [https://www-overseas-news.jsps.go.jp/wp/wp-content/uploads/2019/04/2018kenshu\\_13bkk\\_niihara.pdf](https://www-overseas-news.jsps.go.jp/wp/wp-content/uploads/2019/04/2018kenshu_13bkk_niihara.pdf) (2020年9月21日閲覧)。
- 隼瀬悠里「フィンランドにおける『研究に基礎を置く』教員養成の考察 ―理論的枠組みとカリキュラム分析の視点から―」『日本教師教育学会年報』第19号, 2010年, 123~132頁。
- 隼瀬悠里「補論2 フィンランドの教師教育研究の視角」岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師―これからの教師教育研究のために―』東京学芸大学出版会, 2011年, 202~211頁。
- 隼瀬悠里「フィンランドにおける『実践研究者として』の教師」養成に関する考察」『福井大学教育地域科学部紀要』第5号, 2014年, 249~261頁。
- 平田利文『日本・タイ両国における「市民性」の育成に関する実証的比較研究』平成14~16年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))中間報告書, 2004年。
- 堀内孜「タイ国における5年課程教員養成制度―制定経緯・概要・課題―」『京都教育大学紀要』No.114, 2009年, 133~148頁。
- 堀内孜『教員養成高度化に向けた学部後課程における教員養成制度, カリキュラムの比較研究』科学研究費補助金(基盤研究B―海外学術調査)報告書, 2017年。
- 牧貴愛『タイの教師教育改革―現職者のエンパワメント―』広島大学出版会, 2012a年。
- 牧貴愛「第9章 タイ―『聖職者的教師』と『専門職的教師』の調和を目指す国―」小川佳万・服部美奈編著『アジアの教員―変貌する役割と専門職への挑戦―』ジアース教育新社, 2012b年, 215~236頁。
- 牧貴愛「タイにおける教育専門職免許制度の特質」『別府大学紀要』第55号, 2014年, 151~166頁。
- 牧貴愛「第2章 タイの教師教育改革―混迷する政局下の革新的な取り組み―」興津妙子・川口純編著『教員政策と国際協力―未来を拓く教育をすべての子どもに―』明石書店, 2018a年, 69~87頁。
- 牧貴愛「一国研究または『教育の地域研究』における研究枠組みの構築―タイ教師教育研究を振り返って―」『比較教育学研究』第57号, 2018b年, 4~12頁。
- 牧貴愛「第2部第3章 研究もできる教師を育てられるか―未完の教師教育―」馬場卓也・清水欽也・牧貴愛編著『国際教育開発入門―フィールドの拡がりと深化―』学術研究出版, 2020年, 134~151頁。
- 村田翼夫・渋谷恵・カンピラバープ・スネート・鈴木康郎・鎌田亮一共訳「タイにおける『仏暦2542(1999)国家教育法』(全訳)」『比較・国際教育』第8号, 2000年, 93~106頁。

## 【謝辞】

本研究はJSPS科研費JP18K18623ならびにJP20K20831の助成を受けたものです。